



TITLE:

<研究論文>近代中国の国語教育における「触発」の原理と方法：
1930年代の教育小説を中心に

AUTHOR(S):

鄭, 谷心

CITATION:

鄭, 谷心. <研究論文>近代中国の国語教育における「触発」の原理と方法：1930年代の教育小説を中心に. 教育方法の探究 2013, 16: 57-64

ISSUE DATE:

2013-03-31

URL:

<https://doi.org/10.14989/190399>

RIGHT:

近代中国の国語教育における「触発」の原理と方法

——1930年代の教育小説を中心に——

鄭谷心

1. はじめに

本稿は、近代中国を代表するような国語教育者である葉聖陶（1894-1988）が国語教育において提唱した基本的な方法論である「触発」について、その特質を明らかにすることを試みる。そこから、近代中国において葉の理論がどのような意義と課題を持っていたのかを示す。

1919年以来、中国において白話文運動¹をはじめ、国語教育改革運動が急速に展開されてきた。デューイ（John Dewey, 1859-1952）のプラグマティズムが中国の白話文運動に与えた影響が絶大であり、国語教育における生活重視・児童中心の理論と方法の多くがその影響で生み出された。この時期を代表する国語教育改革者の一人が葉である。葉は、1920年代から1940年代までに『中学校国語課程綱要（日本の学習指導要領に当たる）』の立案に参加したり、国語教科書や教育小説などを編著したり、国語教育カリキュラムの近代化と科学化に大いに貢献したと評されている²。

「触発」という言葉が葉によって初めて用いられたのは、『文心：読み書きのストーリー』³（以下、『文心』と記す）という教育小説の中である。1920年代から1930年代にかけて、中等教育において生徒の国語力の低下がますます問題視されていた⁴。葉が編集者を担当している『中学生』の雑誌に寄せられた読者投稿文には、中学生たちが自分の国語力を心配する文章が数多かった。例えば、誤字が多かったことや作文は200字か300字しか書けないが日記は千字以上書けたこと、国語をどうやって勉強するのがわからないこと、作文の成績はいつも不合格であることなどが挙げられる。このような国語教育の問題を解決する糸口を示すために、『文心』は1933年の『中学生』に連載され始め、翌年に開明書店によって単行本として発行された。

『文心』において、児童生徒が本を読んだり、文章を書いたりする際に、とりわけ「触発」は重要な方法論として挙げられている。

この「触発」にかかわる先行研究には、陳郁の研究がある。陳は、「触発」が『文心』を貫く根本的な理論・方法であると指摘している。『文心』における「触発」とは、ある物事に感じて悟ったことから別の物事を知ることであり、場合によって「知識→知識」「知識→生活」「生活→知識」「生活→生活」に「触発」されるといった異なる意味があると述べている⁵。しかし、それぞれの場合の「触発」には具体的にどのような意味や特質をもっているのか、陳の研究においては明らかにされていない。また、「触発」という方法論を通して一体どのような力を生徒に身につけてほしいのかという分析視角は欠けている。そのため、知識と生活の関係論が論じられるにとどまり、『文心』で示された授業と学習の中身を具体的に捉えることによって、「触発」の特質を解明することに課題をかかえていた。

そこで、本稿では、教授・学習過程における「触発」の特質を、教育目標を踏まえた上で、具体的な事例を通して明らかにする。国語科という学問と生活の間と国語科の内部における「触発」の事例だけではなく、教科の枠を超えた「触発」の事例にも注目する。

2. 「触発」の原理に関する検討

「触発」は本来、①物に触れて、発動・発射したり爆発したりすること、②なんらかの刺激を与えて、行動の意欲を起こさせることを意味する⁶。この日常生活における意味においては、中国語と日本語は同じである。一方、陳の研究によると、教育の場合、「触発」はひとつの方法論として中国では昔から捉えられていた。それは、『周易・系辞上』における「類推を働かせる、

一事を知って万事を察する(触類旁通)」の意味であり、方法論としては最初に孔子が提唱したとみなされる、「四角な物の一隅を取り上げて教えれば、それによって他の三隅を類推して理解するように、積極的に自分で考え求めること(挙一隅不以三隅反,則不復也)」⁷という一節に表れている。この方法を初めて国語教育に導入し、応用したのが『文心』であると明らかにされている⁸。

葉によれば、『触発』とは、一つの事から類推して多くの事を感じて悟ることである。読書の時にある言葉に触れ、それが平日に読んだほかの文章の内容に関連があるように感じた場合は、『触発』である。自分の生活に重ね合わせた部分を発見し、裏付けられたと感じた場合も、『触発』である。また、使おうとするある理論の説明になるような事例を発見することも、『触発』である。以上は読書の場合である。いままでに経験している物事に対して別の意味を発見することも『触発』であって、これは作文のいい材料になる⁹という。

つまり、読書にせよ、作文にせよ、学習から新味を出すために用いられるのが、「触発」の方法である。しかしながら、「裏付けられた」、「使おうとするある理論」、「作文のいい材料になる」といった言葉は、明らかに感じて悟る意味に止まらず、感じて悟ったことを様々な生活場面において活かすことができるという教育目標を暗示している。また、上記の「触発」の解釈には孔子が提唱した類推の方法と共通する部分が存在するだけではなく、「自分の生活に重ね合わせた部分を発見し、裏付けられた」こと＝例証、「使おうとするある理論の説明になるような事例を発見すること」＝説明、「いままでに経験している物事に対して別の意味を発見すること」＝解釈、などの認知のプロセスと方略も示されている。

1940年、葉が『中学校国語課程綱要』(日本の学習指導要領にあたる)の教育目標について、「国語は公民科や道德教育になってはいけな。内容上では教育的意味を考慮するが、方法上では、国語を教科として設立した本旨、いわゆる、読み書き能力の育成という本来の目的を忘れなれぬ」¹⁰と主張した。つまり、葉は、国語科の教育内容では訓育と陶冶の統一を目標として捉えることができると認める一方で、教育方法と

しては、知識と技能を習得させる働きである陶冶を目標として位置付けるべきであると強調している。従って、この陶冶の目標を実現するための重要な方法・手段として「触発」が提唱された。

では、具体的にどのような方法論がイメージされているのか。まず、場合によって「触発」の内包が異なるという先行研究を検証するために、『文心』における具体的な事例を、生活と知識という関係論ではなく、教科と生活、教科内、教科間の3つの場合に分けて検討する¹¹。この分け方によると、「触発」の事例は『文心』からもっとも抽出しやすいからである。また、教科と生活の場合をさらに詳しく分けると、生活から国語科への「触発」、と国語科から生活への「触発」の2つの場合に分類することができる。次に、これらの場合それぞれの典型的な事例を取り上げて、「触発」の原理の内実に迫っていきたい。

表1 『文心』の各章における「触発」の種類

注：① 教科と生活の場合

ア. 生活から国語科への「触発」(8例)

イ. 国語科から生活への「触発」(8例)

② 教科内における「触発」(9例)

③ 他教科と国語科との「触発」(3例)

章構成	章で描かれている触発の種類
第一章 急に大人と昔の人になった	①ア
第二章 漢字	①イ
第三章 題目と内容	①ア、②
第四章 一通の手紙	①イ
第五章 小さな本棚	-
第六章 知と情意	-
第七章 日記	-
第八章 詩	①イ
第九章 文章病院	①ア
第十章 印象	①ア
第十一章 言葉に対する認識	-
第十二章 台本	②
第十三章 触発	①ア、①イ
第十四章 読み声	①イ
第十五章 昔の本を読む時の騒動	-
第十六章 現代の習字	-
第十七章 語彙と語感	②

第十八章	万事順調	③
第十九章	「文字のない本を読みたい」	-
第二十章	小説と叙述文	①
第二十一章	語調	①ア、②
第二十二章	2つの詞が歌われるメロディー	①イ、③
第二十三章	白話詩	①ア
第二十四章	推敲	-
第二十五章	読書筆記	-
第二十六章	修辞の講演	①イ、②
第二十七章	文章の組み立て	①ア、②
第二十八章	文学史に関して	-
第二十九章	習作、創作、応用	③
第三十章	鑑賞座談会	②
第三十一章	文章様式の研究	①イ、②
第三十二章	最後の授業	-

(表1は葉聖陶、夏丏尊『文心-読み書きのストーリー』開明書店、1934年を基に筆者作成。下線部は典型的な事例として本文において紹介されている)

3. カリキュラムと「触発」の事例

1922年11月に、北洋軍閥政府の教育部「新学制」(「壬戌学制」)が公布され、新学制課程標準起草委員会(以下、起草委員会と略す)が全国教育連合会によって組織され、葉がそこで『初級中学校国語課程綱要』13)(以下、『綱要』と記す)を起草した。『綱要』による中学校国語カリキュラムには、次の4点の特徴があると指摘できる。第一は、教育目標として、「生徒に自由に思考を発展する力を身につけさせること」など、つまり、能力育成を重視する点である。第二は教材面において、教科書を使わずに、規定の叢書・選集や文集の範囲内に教師が自由に教材を組織する点である。第三は、教授・学習内容面において、これまで「読書」と規定された基本科目を「精読」¹²⁾と「略読」¹³⁾という2項目に区分し、作文のカテゴリに「定期的演説・講演」と「定期的文法討論」を取り入れた点である。第四の評価において、「普通の実用文が作れ、その意図が明確であり、文法の大きな誤りがないこと」などの卒

業最低限の水準が明文化されている点である。

1930年代に南京国民政府が成立し、何回も『綱要』の改訂を行った。それに対して、葉は「封建的で、考えることができぬ国民を育ててしまう」¹⁴⁾と批判した。ゆえに、葉の描いた『文心』における「触発」の事例は基本的に新学制を擁護した『綱要』に即したものとみてよいのである。次に、『文心』における具体的な授業例や学習例を取り上げて検討する。

(1) 教科と生活の場合

ア. 生活から国語科への「触発」

『文心』において、生活から国語科への「触発」として見られる事例は8つ挙げられる。その中に、次のような授業場面が描かれている。中学校1年生にとって初めての定期的作文の授業であった。主人公として登場している国語教師の王先生は、従来の学校における定期作文の練習を「どうしようもない方法」といい、作文の題目と内容の関係について説明した。すなわち、「書きたいものが『内容』と呼ばれ、内容を分かりやすく示すものが『題目』と呼ばれる。この順番で行くと、必ず書きたいものが先にあって、次に題目が出る。これまでの作文練習では、題目を出してから内容を考えるのは本末転倒ではないか」と問い返した。しかしながら、王先生は、たとえ作文練習としても、生徒側は作文が生活から由来するものという点さえ分かれば作文に対する態度が違ってくることで、教師側は、生徒の実際の必要に応じるように作文のテーマを与えることが重要であるとする。

続けて、王先生は「新秋の景色」「母校の先生への手紙」というテーマを黒板に書いた。この中から書きたいほうを選択し、もちろん両方書きたかったら両方書いてもいいといった。その後、1つ目のテーマについて、「みなさん、秋に入ってどんな実感があるのか」と質問し、「夏には朝しか咲かない朝顔の花が最近、午前10時まで咲いている」と生徒の一人が答えた。2つ目のテーマについて、「小学校において6年間一緒に過ごした先生に手紙を送るなら、どんなことを伝えたいのか」という質問から、生徒の感情を動かし、書く意欲を引き出した。ここにおける重要なポイントは、「内容」は「題目」より先にあるため、教師は生徒と共に生活を過ごしているうちに、生徒たちの様子をよ

く観察し、彼ら一人一人の実態や心情に合わせて書くテーマを提示していくことが大切であると考えられる。作文の場合だけではなく、生徒が文学作品を読む時でも、自らの生活体験と経験者の助言を通して文学的な境地と情緒を楽しむことができるようになったという事例も挙げられる。例えば、「精読」にあたる学習場面の一つが次のようである。2人の生徒が家で一緒に魯迅の「秋夜」を予習すると、なかなか意味をつかめなかった。そこで、国語教師であった一人の生徒の親が、秋の夜空をよく観察し、その場に身を置くように感じようとアドバイスした。すると、2人が自分の経験した深秋の夜空と周りの風景を思い出し、「秋夜」に共感することができるようになった。一方、「秋夜」の情景描写に魯迅の内面的な経験と情感（例えば、1920年代の社会における生活、当時の社会への絶望や希望が交えた情感）が移入しているため、生徒がどうしても理解できない部分が存在している。それに対して、たとえばいま分からなくてもそれでいいというコメントが書かれている。ここには、著者とは必ずしも一致してはいなく、読者としてのそれぞれの個性と発達段階を尊重するという現代でも通じるような児童中心的な考え方が示されている。

なお、葉は知識を求める原動力がもともと児童・生徒の中に存在すると認めながらも、「児童の知識・行動・快楽を求める欲望を満たせる際に、かれらの活動を合理的・系統的な軌道に乗せるように導く」¹⁵と主張している。つまり、葉は、生徒の学習活動を、教師との相互作用としてとらえており、「触発」には、生徒が自分の生活経験から学習内容に積極的に共感すること、かつ教師が生徒の反応を受け止め、発問や指導言によって学習の方向づけをすることの両方を含むべきであると考えている。

イ. 国語科から生活への「触発」

当時の国語科において習得すべき具体的・個別的な知識内容・技能が実生活に役立つようになることは8つの章に反映されている。

例えば、前述した作文授業の場面の始まりに、王先生は「私たちは、どういう状況下において、作文をするか」と問いかけた。生徒の回答には、「友だちに情報を交換しようとするとき、手紙を書くのが作文です」、「自分の意見を公衆に知らせるために、文章に変換す

れば、一人一人に教えるよりは便利です」「自分が植えたバラが咲いたとき、うれしくて『バラが咲いた』という文章を書きました」「姉が病気になる時、私がとても心配でしたが、『姉の病気』について書いたら、ちょっと楽になりました」などが挙げられている¹⁶。これらの回答より、「作文とは何か」というテーマの検討に導き、最終的に「作文はどうでもよい文字のトリックではなく、食えることや話すことと同じように、生活の中での一項目」であるという結論が生徒たちの中から出されている。その上、王先生が付け加えた「其の通り、作文は生活の飾り付けではなく、生活そのもの」¹⁷であるという言葉はそれ以降、葉の代表的な名言となった。つまり、作文は様々な生活場面における情報伝達、文化伝承、感情表現、ストレス解消などの役割を担えるため、私たちは作文を書く事によってより良い生活を送ることができるのである。こうして、作文が生活において自由に応用できることを目指して、文章を書く必然性を確認するのである。

また、「漢字」（「精読」）の授業場面¹⁸において、文言用語と白話用語の区別についての自由討論が挙げられる。二者についてのもっとも重要な区別は漢字の性質の変化である。すなわち、漢文には語尾の変化がないため、漢字や語の性質は一定ではなく、その文における位置によって変化するものが多いということが授業の中で確認された。放課後、主人公の子どもたちが家の帰り道に店の看板、町や道路の名前を見て、漢字や語の使い方の変化について感じて悟ったことを話し合うシーンも描かれた。ここでは、授業の中で学んできた漢字の性質変化の意味を本当に理解し、それを自分の文づくりに活かすために、自分の生活環境に興味・関心を持ち、注意深く観察することが大切であると示唆されている。

こうして、教科学習を通じて生活に対する関心・意欲が高まり、また生活を通して教科学習が深まることが「触発」の効果であるといえる。この場合の「触発」は、応用がキーワードとなる。これは、生活と切り離された訓練のみを重視する従来の陶冶の仕方とは異なっており、実生活と社会につなげるような具体的・個別的な国語科の知識・技能の獲得を目指す実質陶冶のことを意味する。

（２）教科内における「触発」

『文心』には、次のような先生の言葉が書かれている。「お前たち、いずれ大人になるだろう。今のうちに思考力、想像力を一定のレベルに伸ばさないと、将来の生活についていけなくなるよ」¹⁹。ここでは、将来の生活を見据えて能力育成を教育目標として映し出されている。

例えば、第17章「語彙と語感」では、「定期的演説・講演」の科目にあたるような講演の事例があった²⁰。杜振宇という普段目立たない生徒は、なぜ作文が上手になったのかについて述べている。「僕の作文の工夫は主に語彙の蒐集と比較にある。最近、僕は本を読む時や一人で考える時、一つの単語を見るたびに、すぐこの単語の関連語や類義語を連想し、頭の中で系列を作るのである。たとえば、『学習』という単語を見ると、『練習』『研究』『討究』『調査』『努力』などの関連語を思い出す。『怒る』という単語を見ると、『憤る』『恨む』『腹をたてる』『むかつく』『うれしくない』等の類義語を思い出す。[中略]同じ系列下において、どの単語の使用範囲が一番広いか、どの単語の語気が一番強いかなどについて比べ、一つひとつの単語の特徴を調べながら明らかにする。これらの系列はすべて心の中の語彙に編入し、単語を使おうとする時に、まず語彙の系列を考え合わせて判断し、取捨選択する。このようなことができるのはまさに「触発」の成果であるといえる」²¹

その後、王先生は語彙を豊かにするには、杜の方法が参考になると評価した。しかもそれだけではなく、本当に使われている語彙は地域と社会階層によって異なるため、その地域やその社会階層に伝わるような語彙を使い分けしなければならない。さらに、類義語の中では、微妙な情緒的な相違が存在するため、それも区分しなければならないのであると加えて説明している。

ここには、①国語科における単語と語彙、語彙と語感が相互に「触発」できる、②語彙を系列化・区分化する思考のプロセスと方略さえ身につければ言語感覚が形成される、という「触発」の成果が示されている。ここにおける「触発」のキーワードは連想である。すなわち、教科内における「触発」は、知識内容そのものよりも、連想、類比、判断などの精神的な働きが重

視されていると考えられる。従来の国語科における教科学習は暗唱や反復練習が中心に行われてきたのに対して、「触発」による教科学習は思考のプロセスと方法に重点を置く形式陶冶への転換を示した。

（３）他教科と国語科との「触発」

『文心』において、教科の枠を越えた場合の「触発」にあたる章は少ない。しかし典型的な事例として、他教科と国語教育とが相互に「触発」しているような事例が第18章において詳細に描かれている。

それは、王先生の職員室に行われた好き嫌いはどのように克服するかという討論会の場面である。教科には絶対的な壁がないことを説明するために、文学好きな志青君は数学を担当する沈先生の授業を挙げている。とりわけ、課題を解いた後に沈先生が付け加えた説明に注目する。「この課題の要旨は、とにかく授業の始まる時間を算出することです。これは、文章の中心思想のようなものです。課題の文脈の7時25分に家から出発すること、1分間に50歩を歩くこと等を、作文の材料にたとえることができます。ただし、中心思想と材料があっても、必ずしも文章を書けるわけではないです。まずは、材料を選択・分類しなければなりません。それぞれの材料の関係性を見出して、グループとして整理したほうが良いのです。そして各グループの材料をどこに、どのように使うことを自分で決めなければなりません。中心思想が捉えられたうえで、一つの見方に拘らず、プラスやマイナスなど多様な角度から材料を分析・活用することが重要です。今回の『A君が授業開始の7分前に足を止めたとしたら（資料1の下線部参照）』という仮説はマイナスな角度から材料を活用する例です」²²。この事例を聞いた王先生は、「算数・数学は思考力を鍛える教科で、算数・数学に関連した作文法は、とりわけ論文を書くときに応用される」²³とコメントした。

資料1 沈先生の数学の授業例

沈先生の算数の授業場面について描写は次のようである。最初に、「A君は毎日、午前7時25分に家を出て学校へ行きます。ある日、1分間に50歩を歩いたら、授業が始まる7分前に教室に着きました。翌日、1分間に35歩を歩くことにしたら、今度は5分遅刻しま

した。A 君の学校の授業は、いつ開始するのでしょうか」と課題が出された。

志青君は先生の指名で黒板に解答を書くことになったが、なかなか解けなくて仕方なかった。ヒントは、歩数の差と時間の差に注目することにある。沈先生が開示した解答例を次のようである。「2 回の速度としての歩数の差が 15 歩であり、かかる時間の差は 12 分です。いわゆる、A 君の場合は、1 分間に 15 歩少なく歩くと、12 分遅れることになります。ある仮説を立てます。もし 5 分遅刻した日に A 君が授業開始の 7 分前に足を止めたとしたら、学校までは『 $12 \text{ 分} \times 35 \text{ 歩} = 420 \text{ 歩}$ 』残っています。この 420 歩は 1 分ごとに 15 歩少なく歩いたからたまったもので、授業開始の 7 分前までに、A 君は、『 $420 \text{ 歩} \div 15 \text{ 歩} = 28 \text{ 分}$ 』で、28 分歩きました。出発時間は 7 時 25 分なので、『 $25 \text{ 分} + 28 \text{ 分} + 7 \text{ 分} = 60 \text{ 分}$ 』です。つまり、A 君の学校の授業開始時間は 8 時です」この説明を聞いたら、志青君はやっと分かったと述べた。

(資料 1 は葉聖陶、夏丏尊、前掲書、開明書店、1934 年、p.122 を基に筆者作成)

この事例から、数学と国語が互いに「触発」できる点に焦点をあてて考察する。まず、数学課題の場合、限られた情報の中で、情報の関係を整理したうえで、いろいろな側面から足し算、引き算、掛け算、割り算に関する知識と技能を活用することが求められた。論文の場合、あるテーマについて材料を収集してから、既有知識のもとで文章構成や材料の関連付けを行い、様々な側面からの分析、解釈、評価などの方略を使うことになる。つまり、両者は、①最初に困難で迷いが生じるような課題があるという点、②新しい材料や情報を取り出す必要がある点、③材料や情報の関連性についての発見と、問題解決に向けた材料・情報・仮説の組み立ての方略が必要であるという点において類似しており、教科間における「触発」の方法論の特徴でもあるといえる。

数学と作文における「触発」の例に続き、同討論会では、美術の授業において、絵画の「背景」の知識が小説の背景を鑑賞する時に役立つことと、構図の遠近法から文章の景色描写における遠近を感じ取った事例が挙げられている。また、英文漢訳によって国語への理解が深まった事例も中学生たちによって挙げられている。要するに、「触発」には、教科を越える形式陶冶が反映されており、一つの知識・技能を修得したことにより、他の知識・技能をより効率的に習得できるようになるという学習の転移が含まれている。それだけではなく、新しい発見として教科間の繋がりと「触発」の成果を自ら探究していくことが求められている。

4. 特質に関するまとめ

「触発」には、次のような 4 つの特質が備わっていることが明らかとなった。

第一に、教育目標として、実質陶冶と形式陶冶を両方とも実現させようとする点である。国語科から生活への「触発」は、実生活の中で役に立つような具体的・個別的な国語科の知識・技能の獲得を目指す実質陶冶を目標とする。一方、教科内と教科間における「触発」の場合、従来の国語のあり方である暗唱や反復練習による陶冶から、思考のプロセスと方法に重心を置く形式陶冶への転換を示した。とりわけ、他教科と国語科との「触発」には、教科の枠を越えた学習の転移が示されている。

第二に、方法論としては、読み書き生活における類推・例証・説明・解釈のような場合だけではなく、共感、連想、応用、転移などの認知方略も包摂されていることである。教科と生活、教科内、教科間の各典型的な事例において、文学作品から得る共感、漢字が実生活における応用、類義語と関連語についての連想、数学課題と論文作成の間の転移がそれらの「触発」のキーワードとして浮かび上がっている。こうした「触発」の方法論は、葉自身さえも意識していない様々の認知方略との共通性と関連性を表しているといえる。

第三に、授業や学習における主体についての学習者の能動性と教師の指導性のバランスを取ろうとする柔軟性である。1920 年代からの児童中心主義的な新教育運動において、子どもたちの能動性が極めて重視されており、教師の指導性が逆に軽視されがちであった。しかし、『文心』における生活から国語科へ「触発」する事例によると、生徒が自らの生活経験から出発して能動的に知識・技能を学ぶ姿勢が重要である一方、教師が生徒たちへの働きかけが不可欠であることがわかった。

第三は、適用範囲としては、学問と生活の枠を越えた汎用性である。『文心』の最終章において、「教育の最終目的は全生活の改善です。[中略]学習の成功と失敗の判断基準は、各教科を学ぶことによって、自分自身を本当に充実させられたのか、いつでもどこでも活用できるようになったのかにある」²⁴という言葉のように、「触発」には、教科学習の目的を実生活と直結させ、学習者の「求之于己」²⁵、いわゆる、自己評価を重視

した児童本位的な立場が示されている。とりわけ、教科と生活における「触発」の事例より、生活文脈と切り離された従来の国語教育と相反し、実生活と一体化した読み書き生活という文脈設定を重視した新たな国語教育のあり方を示したといえる。

5. おわりに

以上、本稿は、「触発」の理論と背景を踏まえた上で、具体的な事例を通して、『文心』における「触発」の特質を明らかにした。2. において「触発」の異なる場合の意味を明らかにするために、『文心』における「触発」の事例を、①教科と生活、②教科内、③他教科と国語科との「触発」の3つの場合に大別した。さらに①の場合をア. 生活から国語科への「触発」とイ. 国語科から生活への「触発」の2つに分類した。3. において、『文心』に対応するカリキュラムの特徴を意識したうえで、それぞれの場合の典型的な事例を取り上げて検討した。(1) ア. では作文の授業例と精読の予習例を通じて、「触発」には生徒に共感させるような教師の働きかけが重要であることを検討した。イ. は作文の意義の確認と漢字の学習・応用例を通して、生活における具体的・個別的な知識・技能の応用が「触発」における重要なポイントであることを明らかにした。

(2) では、生徒一人の演説の内容によって、「連想」などの認知方略を使うことが「触発」においても、国語科における創造的思考力を育成するためにも重要であることを示している。(3) では、数学課題を解くことと論文を書くこととの「触発」例を取り上げて、思考のプロセスと方略に類似性を意識することによって学習の転移が存在することを指摘した。

こうして、葉らは、従来の生活文脈と離れた道徳主義・形式主義の国語教育から、生活における国語科という文脈設定を重視した新たな国語教育への転換を示した。「触発」の原理と方法論は、生活と学問及び学問の間の壁を砕け、国語教育の近代化を促進した点において、積極的に評価されるべきであろう。そこには、今日においても継続する国語教育の本質的な観点が含まれており、示唆に富んでいる。

『文心』に提唱された「触発」について、中国におけるその後の理論と実践の展開の記録が残されていない。しかしながら、たとえ「触発」という言葉を使わ

なくても、その学習の方法が今日の国語教育に何等かの形として残されており、絶えず進化していると考えられる。今後の課題は、これまでの葉の総合的授業・学習の理論・実践の熟成過程を明らかにし、「触発」の方法論を今日の教育に照らし合わせつつ検証すること、および葉と同年代の国語教育改革者の理論と実践を取り上げてその独自性を明らかにすることである。

注

¹ 中国近代の口語文運動。広義に解して、清末の維新運動の中で古典的文語文の限界が自覚され、一部に〈言文一致〉の主張が芽生えて以来の大衆の書面語の創成・普及のための意識的努力全部を指すとすれば、それは、民国時代の〈国語〉を経て今日の〈普通話(プートンホワ)〉に至る近代国民国家としての共通語の形成運動と互いに規定し合いながらその最も重要な一部をなしたものといえる(世界大百科事典 第2版)。

² 顧黄初「葉聖陶国語教育活動70年」《揚州師院学報》第3-4号、1982年。

³ 『文心』は17万字であり、32章からなっている。1933年から1949年の16年の間に22度の再版を重ねており、教師や生徒を含む多くの人々の国語教学の手引き書となった。『文心』のすべては「触発」に対応していないといえるが、歴史研究をする時に、実践記録が存在しない葉の中学校実践を考察するのに十分な価値のある資料である。

⁴ 葉聖陶、夏丏尊『文心-読み書きのストーリー』開明書店、1934年、序文。

⁵ 陳郁“論《文心》对当代語文教学的啓発”上海師範大学文獻、1002-6908 (2007) 0420, 2002年。

⁶ 松村明編『大辞林第三版』三省堂、2006年。

⁷ 『論語』の第七編の「述而第七」に記された孔子の言葉である。

⁸ 前掲論文、陳郁、2002年。

⁹ 葉聖陶、夏丏尊、前掲書、1934年、pp.81-82。

¹⁰ 「中学校における国語教育の問題」『教育雑誌』、1940年、p.127。

¹¹ 陳の先行研究では、生活と知識の関係で分類されていたが、本論の分類により、「触発」にはそれ以外の内容も含まれていることが明らかになる。

¹² 精読とは、選別した文章を熟読することを指しており、具体的な作業というのは、教師の選んだ一種の文章を事前に細かく吟味しつつ、丁寧に読むことによって、授業中に大半が直接討論できるようにすることである(葉聖陶、朱自清《精读指导举隅(精読指導例)》商務印書館、1942年)。

¹³ 葉聖陶“新学制初級中学課程綱要(草案)”《教育雑誌》1923年5月1日。

¹⁴ 葉聖陶“国語教学の二つの基本概念”《教育杂志》，1940年，p.53。

¹⁵ 葉聖陶“小学教育的改造(小学校教育の改造)《新潮》新潮雑誌社、1919年，pp.40-41。

¹⁶ 葉聖陶、夏丐尊、前掲書、1934年，p.23。

¹⁷ 同上，p.24。

¹⁸ 同上，pp.8-13。当時の授業形式は、一斉授業でありながら「生徒は能動的に文章を読んだり、解釈したりして、教師は質問したり補足したりする形で生徒たちを導いていく」と描かれている。

¹⁹ 同上，p.8。

²⁰ 『綱要』における「定期的演説・弁論」の科目にあたる。『文心』によると、この科目は、テーマと発表する生徒を予め指定する特定講演と、その場で誰かを指名して自由に発表してもらう自由講演という二種類からなる。

²¹ 葉聖陶、夏丐尊、前掲書、1934年，pp.81-82。

²² 同上，p.122。

²³ 同上。

²⁴ 葉聖陶、夏丐尊、前掲書、1934年，pp.238-240。

²⁵ 葉が『作文論』において修辞のような技術方法を使うポイントとして、「①求めるものは自らの中にあるということ(求之于己)と、②その効果を見積もること(估定效力)」を推奨している。すなわち、学習方略の使い方においても、自分の中で判断・評価の基準を持ち、それによって自分の学習をコントロールしたり学習効果を見積もったりすること、いわゆる自己評価能力が重要視されている。このような『作文論』における見解が『文心』においてそのまま取り入れた場合が多いため、「触発」論の形成が『作文論』と深くかかわっていると考えられる(葉聖陶《作文論》商務印書館、1924年，p.356)。